

Erika Schulze/Susanne Spindler

Schule als sicherer Ort

Flucht als Herausforderung für Soziale Arbeit in der Schule

Zusammenfassung

Der Schulbesuch geflüchteter Kinder und Jugendlicher ist ein nach der UN-Kinderrechtskonvention verbrieftes Recht. Zudem kann die Schule für die Kinder zum Ort der Bewältigung ihrer schwierigen Lebenslage werden. Daher ist sie in ihrer Bedeutung als „sicherer Ort“ aufgerufen. Auf der Basis empirischen Materials aus einem Lehrforschungsprojekt werden die besondere Rolle und die Möglichkeiten der Schulsozialarbeit im Fluchtkontext herausgearbeitet und die Perspektiven der verschiedenen Beteiligten auf Schule und Bildung rekonstruiert.

Schlüsselwörter: Flucht, Bildung, sicherer Ort, Schulsozialarbeit

School as a Safe Place

Flight as a Challenge for Social Work at School

Summary

School attendance of refugee children and juveniles is a chartered right according to the UN Convention on the Rights of the Child. Moreover, the school itself can be a place for the children to cope with their difficult circumstances. Therefore it is addressed in its role as a “safe place”. On the basis of empirical findings of a teaching research project we will elaborate the particular role as well as the possibilities of school social work in the context of flight. Furthermore, we will reconstruct the perspectives of the different participants on school and education.

Keywords: flight, education, safe place, school social work

Die aktuell weiter zunehmende Fluchtmigration stellt global wie lokal eine große gesellschaftliche Herausforderung dar: Weltweit sind laut UNHCR rund 65 Millionen Menschen auf der Flucht (vgl. UNHCR 2015), die Hälfte davon Kinder und Jugendliche. Fast 99.500 Kinder- und Jugendliche im schulpflichtigen Alter sind 2014 laut einer Studie der Mercator-Stiftung (vgl. Massumi et al. 2015) neu nach Deutschland eingewandert; die deutsche Kultusministerkonferenz ging im Oktober 2015 davon aus, „dass mittelfristig 325.000 Flüchtlingskinder in die Schule gebracht

werden müssen“ (Deutsches Komitee für UNICEF 2015, S. 21). Sie alle haben nach der UN-Kinderrechtskonvention ein Recht auf leistungsentsprechende Bildung und müssen in lokale Bildungsstrukturen integriert werden.

Vor diesem Hintergrund möchten wir uns – ausgehend von der These, dass Schule hier in ihrer Bedeutung als „sicherer Ort“ aufgerufen ist – die aktuelle Situation anschauen. Damit zielen wir nicht auf die zumeist vornehmlich geläufige psychologische Deutung des Begriffs „sicherer Ort“, sondern wir verstehen unter „Schule als sicherem Ort“ ein Konzept, mit dem Schule nicht nur als Ort formaler Bildung begriffen wird, sondern – anknüpfend an ein ganzheitliches Bildungsverständnis – vor allem als ein Ort, an dem Kinder als ganze Personen gesehen und auf- bzw. angenommen werden, an dem die Heterogenität ihrer Lebenswelten gleichberechtigt Raum hat und sie „bedingungslose pädagogische Solidarität“ (Friele 2017, S. 41) erfahren. Nach einer Betrachtung der Zugangsbarrieren fokussieren wir die Perspektiven geflüchteter Kinder und Jugendlicher auf Bildung und Schule. Daran anschließend nehmen wir die Rolle der Sozialen Arbeit für die Schule als „sozialen Ort“ in den Blick. Diese Perspektiven rekonstruieren wir mit Hilfe von Interviews mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen, Lehrkräften und Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern, die im Rahmen eines Lehrforschungsprojektes entstanden sind (vgl. Spindler 2016). Mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen haben die Studierenden nach der Gestaltung der Bildungszugänge für geflüchtete Kinder und Jugendliche gefragt, Leitfadeninterviews geführt und diese mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.¹ Für den vorliegenden Artikel haben wir das dabei entstandene multiperspektivische Interviewmaterial im Sinne einer Sekundäranalyse auf die Frage hin ausgewertet, welche Bedeutung dem Ort Schule im Kontext von Flucht aus der Perspektive der unterschiedlichen Beteiligten zugeschrieben wird.

1. Zugangsbarrieren zum Bildungssystem

Die Realität der Beschulung neu eingewanderter Kinder und Jugendlicher ist von der rechtlichen Verpflichtung der UN-Kinderrechtskonvention weit entfernt – sie gleicht einem Flickenteppich: Zahlreiche Kinder und Jugendliche sind vom Schulbesuch

1 Die dabei entstandenen Forschungsberichte und die Materialanhänge sind bei *socialnet* online veröffentlicht (siehe die URLs im Verzeichnis der Literatur und der Internetquellen am Ende dieses Beitrags). An dieser Stelle möchten wir darauf hinweisen, dass die Reichweite der Aussagekraft insofern begrenzt ist, als die in die Befragung einbezogenen Schulen schon Zugänge für geflüchtete Kinder und Jugendliche geschaffen hatten, und dies teilweise auch schon seit längerer Zeit. Insofern sind Schulen ausgewählt worden, die sich bewusst mit ihrer Rolle in der Einwanderungsgesellschaft auseinandersetzen. Das kann dazu führen, dass bestimmte Barrieren wie Segregation, Rassismus und Selektion in diesen Interviews weniger präsent sind. Um diese Barrieren zu erfassen, die zweifellos vorhanden sind und aufgrund derer keineswegs alle Schulen „sichere Orte“ für alle darstellen, müsste die Untersuchung um weitere Schulen ergänzt werden.

zumindest zeitweilig ausgeschlossen. Die Schulpflicht greift in nahezu allen Bundesländern erst mit Verzögerung. Sie ist entweder an eine regelhafte mehrmonatige Wartezeit oder aber an die Zuweisung zu einer Kommune geknüpft, was in gleicher Weise dazu führt, dass oft Monate bis zur Einschulung vergehen – hinzu kommt, dass mit Eintritt der Schulpflicht nicht immer ein Schulplatz zur Verfügung steht.²

Die Koppelung der Schulpflicht an den Aufenthaltsstatus hat darüber hinaus einschneidende Folgen für die Kinder und Jugendlichen aus den so genannten „sicheren Herkunftsländern“. Da das Gesetz für diese Personengruppen keine Erstzuweisung vor Abschluss des Verfahrens mehr vorsieht, fallen die Kinder langfristig aus der Schulpflicht heraus (vgl. Weiser 2017, S. 67).³ Die Schulpflicht gilt zudem in den meisten Bundesländern nur bis zum vollendeten 16. Lebensjahr; danach besteht lediglich das Recht, eine Schule zu besuchen. Spätestens im Alter von 18 Jahren erweist sich dies als eine ganz massive Benachteiligung, da es außer im Rahmen einiger spezieller Programme kaum mehr möglich ist, einen formalen Schulabschluss zu erlangen.

Neben dieser deutlichen Verhinderung bzw. der Verzögerung des Schulbesuchs zeigt sich, „dass aktuell kompensatorische und separierende Beschulungsstrategien reaktiviert werden“ (Emmerich/Hormel/Jording 2016, S. 116), die bereits aus den Zeiten der Arbeitsmigration der 1960er- und 1970er-Jahre stammen. Die separate Beschulung in „Intensiv-“, „Förder-“ oder „Internationalen Klassen“⁴ führt dazu, dass die Heterogenität der Schülerschaft zumindest zeitweise außerhalb der Regelklassen bearbeitet wird.

2. Zur Bedeutung von Schule aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen

Die Lebenssituation geflüchteter Kinder und Jugendlicher ist durch spezifische Herausforderungen und Belastungen geprägt: Fluchterfahrungen müssen verarbeitet werden, manche Kinder sind traumatisiert; Familien wurden zum Teil getrennt und sind in Sorge um die im Herkunftsland gebliebenen Familienmitglieder, manche Familien sind destabilisiert. Darüber hinaus ist ihr Leben durch die häufig über Monate, manchmal sogar Jahre andauernde unsichere Aufenthaltssituation geprägt, ebenso wie durch Erfahrungen von Diskriminierung, Ablehnung und Rassismus (vgl. Berthold 2014; Lewek/Naber 2017). Trotz dieser widrigen Umstände bringen die

2 Außerdem haben nicht wenige Kinder durch die Situation in ihrem Herkunftsland und die oft Monate dauernde Flucht schon über längere Zeit keine Schule besucht oder sind nur sehr sporadisch unterrichtet worden (vgl. Deutsches Komitee für UNICEF 2015, S. 16).

3 Zu den Folgen für die betroffenen Kinder und Jugendlichen siehe Alexandropoulou/Leucht/Salimovska (2016).

4 Zur Übersicht über die verschiedenen Modelle siehe Massumi et al. (2015).

Kinder und Jugendlichen vielfache Ressourcen mit: Viele haben in der Vergangenheit erhebliche Bewältigungsleistungen vollbracht, sie haben sich in unterschiedlichen staatlichen und gesellschaftlichen Kontexten (im Herkunftsland, auf den Stationen der Flucht, im Aufnahmeland) bewegt und orientieren gelernt, sprechen häufig mehrere Sprachen – um nur einige der Ressourcen zu nennen. Die Familien stellen dabei, trotz großer Belastungen, einen bedeutsamen Ankerpunkt für die Kinder und Jugendlichen dar, wie beispielsweise die Interviews im Rahmen der World-Vision-Studie (2016) verdeutlichen. Diese Ressourcen gilt es wahrzunehmen und institutionell daran anzuknüpfen – nicht zuletzt im Sinne einer Resilienzförderung (vgl. Zander 2011).

2.1 Schule als Ort alltäglicher Lebensführung

Strukturell sind die Familien häufig gezwungen unter schwierigen sozioökonomischen Bedingungen in den Wohnverhältnissen der Flüchtlingsunterkünfte zu leben – ein Leben in großer Enge, ohne Privatsphäre, angewiesen auf Gemeinschaftsverpflegung und/oder Sachleistungen und mit wenigen oder auch ohne Freizeitangebote für Kinder. Als „totale Institution Asyl“ bezeichnet Täubig diese Lebenslage, die in weiten Teilen mit den Merkmalen des Lebens in einer totalen Institution, wie sie Goffman (1973) beschreibt, übereinstimmt. Zudem ist sie durch die extrem prekäre Rechtslage bestimmt, was in eine Struktur „organisierter Desintegration“ mündet, so Täubig (2009, S. 58). Was dies für den bzw. die Einzelne(n) bedeutet, verdeutlicht exemplarisch diese Aussage eines Jugendlichen:

Wir waren dort eineinhalb Jahre in einer Wohnung, in einem Zimmer. 16qm und wir hatten nichts zu tun. Wir konnten gar nichts lernen. Wir haben auch in unserer Heimat was gemacht mit Schule, mit Arbeit, macht Spaß, und wenn man den ganzen Tag in Zimmer, wird verrückt (Interview mit V., Schüler an einer berufsbildenden Schule in Bayern, Anhang Brümmer et al. 2016, S. 46).

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten mannigfaltigen Ausschlüsse von Bildungsteilhabe ist die Situation vieler Kinder und Jugendlicher durch das Zurückgeworfensein auf ein „Nichtstun“ gekennzeichnet, vor allem in der ersten Zeit in Deutschland und selbst bei Unterbringung in Privatwohnungen. Einer alltäglichen Lebensführung (vgl. Täubig 2009) mit sozialem Netz, alltäglichen Routinen und institutioneller Eingebundenheit sind die Kinder und Jugendlichen beraubt; diese muss erst schrittweise wieder etabliert werden. In dieser Situation wird die Schule zu einem wesentlichen Ort, an dem eine alltägliche Lebensführung zurückgewonnen werden kann. Damit ist sie hier in ihrer Bedeutung als sozialer Ort aufgerufen, als Ort, an dem Gemeinschaft stattfindet, Sinnggebung und Routinen etabliert werden. Durch die Schaffung sozialer Netze und Möglichkeiten der „Selbstplatzierung“ können Kinder und Jugendliche hier in besonderer Weise ihren gesellschaftlichen Ort finden.

2.2 Bildung als „sicheres Gut“

Bildung hat für viele geflüchtete Kinder und Jugendliche einen hohen Stellenwert: Sie wollen lernen, eine Ausbildung machen oder studieren. Viele haben konkrete Pläne für ihre Schullaufbahn, ihre anschließenden Ausbildungen und ihre berufliche Zukunft – auch bereits in jungen Jahren (vgl. World Vision 2016, S. 48). Bildung bietet als Grundlage für einen erfolgreichen Zugang zum Arbeitsmarkt eine Zukunftsperspektive – aber ebenso als abstrakteres Gut:

[...] das Geld kann weggehen ja. Was ich gelernt hab, was ich studiert hab, das bleibt immer bei mir. [...] das ist meine eigene, wie heißt das, property und so was, ja (Interview mit G., Schüler an einer hessischen Berufsfachschule, Anhang Albrecht et al. 2016, S. 46).

Bildung stellt für Kinder und Jugendliche, die andere materielle Dinge und emotionale Bezüge schon verloren haben, eine „sichere Investition“ als inkorporiertes kulturelles Kapital (Bourdieu) dar. Selbst wenn Zukunftsentwürfe transnational gedacht werden oder gedacht werden müssen, weil der Aufenthalt in der Bundesrepublik unsicher oder bedroht ist, kann Bildung in transnationalen Konstellationen einen Wert behalten. In vielerlei Hinsicht ist das Thema Bildung für diese Kinder stärker aufgeladen als für nicht geflüchtete Kinder. Ihre Bildungsbemühungen stehen der unsicheren Bleibeperspektive diametral gegenüber: Sie wissen nicht, ob sie bleiben können, sollen aber dennoch ihre ganze Motivation in das schulische Lernen legen. Ohne deutsche Sprache keine Bildung, ohne Bildung schlechte Integrationschancen, so die Formel, mit der die Betroffenen von allen Seiten erfahren, dass gerade das Erlernen der deutschen Sprache sehr relevant ist. Doch angesichts prekärer Aufenthaltsperspektiven liegt die Frage, wozu man diese Anstrengung eigentlich unternehmen soll, recht nahe. Die Interviews verweisen zudem darauf, dass das Damoklesschwert einer drohenden Abschiebung große psychische Probleme bereitet und die Befragten zumindest zeitweise gar nicht mehr in der Lage sind, sich auf etwas Anderes zu konzentrieren. Hinzu kommt, dass Kinder und Jugendliche einen verfestigten Aufenthaltsstatus über den Nachweis der Integrationsbemühung bekommen können. Damit sind wiederum ihre Bildungsbemühungen maßgeblich angesprochen. Es geht also um mehr als um gute Noten und die Aussicht auf einen Job: Ob sie einen Aufenthalt bekommen oder nicht, hängt möglicherweise von ihren Bildungsbemühungen ab (vgl. Berthold 2014, S. 51). Doch ungeachtet dieser nicht förderlichen Umstände kann festgestellt werden, dass die Bildungsmotivation vieler geflüchteter Kinder und Jugendlicher sehr hoch ist und sie entgegen aller Widerstände in der Lage sind, sich erfolgreich zu verorten.

3. Herausforderungen an Bildungsorte: Schule als sicherer Ort und die Rolle der Schulsozialarbeit

Die aktuelle politische und wissenschaftliche Debatte um die Bildungssituation geflüchteter Kinder ist vor dem bildungspolitischen Hintergrund der „Post-PISA-Kompensationspädagogik“ (Emmerich/Hormel/Jording 2016, S. 124) sehr stark auf die Frage des Spracherwerbs und den Erwerb formaler Bildungsabschlüsse ausgerichtet. Die Bedeutung des kindlichen Wohlbefindens (vgl. Bertram/Kohl 2011, S. 8ff.) gerät dabei in den Hintergrund. Gerade angesichts der oben skizzierten herausforderungsvollen Lebenslagen ist Schule mehr denn je als sicherer Ort gefordert.

Idealiter⁵ hat Schule den Anspruch, mehr zu sein als ein Ort formaler Bildung: Gemeinschaftlichkeit, Konfliktfähigkeit, Kreativität, ein gutes „Schulklima“ und das Gefühl des Aufgehobenseins sind wichtige Bestandteile pädagogischer Konzepte des inzwischen oft ganztägigen Aufenthalts der Kinder und Jugendlichen an diesem Ort, und sie bilden die Grundlage für vielfältige Lernprozesse. Gelingende Bildungsprozesse setzen das Wohlbefinden der Kinder voraus – das Gefühl von Kontinuität, Vertrautheit, Angenommenwerden und sicherer Bindung (vgl. Schäfer 2011). Das gilt angesichts der Lebenssituation geflüchteter Kinder und Jugendlicher in besonderer Weise: Nicht nur Bildungsverlauf und Bildungsbiografie bedürfen der Beachtung, sondern es geht auch darum, „Formen der Bewältigung der erschwerten Lebenslagen, in denen sich Flüchtlinge befinden, zu finden“ (Seukwa 2014, S. 56).

Schulsozialarbeit kann gerade hier ansetzen. Um dies weiter auszuführen, möchten wir das empirische Material daraufhin anschauen, was, mit Blick auf die Situation geflüchteter Schülerinnen und Schüler, diese Akteure selbst – Lehrkräfte sowie Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter – als zentrale Themen für das Wohlbefinden und das Schaffen eines sicheren Ortes bestimmen. Die Beispiele zeigen, welche Ansprüche, Wünsche und Relevanzsetzungen an Schule herangetragen werden und wie diese aus professioneller Sicht registriert und aufgegriffen werden können. Diese Perspektive soll hier auch deshalb gestärkt werden, weil dies in der Schulrealität an vielen Stellen nicht geschieht.

Zunächst betonen Schülerinnen und Schüler die Schule als Ort von Gemeinschaft. Hier finden sie (manchmal erstmals) neue Freunde und können damit auch der Isolation und Langeweile der Gemeinschaftsunterkünfte etwas entgegensetzen. Gemeinschaftsbildende Erlebnisse wie Essen, Spielen und Klassenfahrten erinnern sie als schönste Schulerlebnisse. Das Erlernen der deutschen Sprache taucht dabei immer

5 Wenngleich das Folgende der Selbstbeschreibung der meisten Schulen entspricht, darf nicht übersehen werden, dass Schule ein hoch selektives System darstellt und zugleich ein Ort der institutionellen Diskriminierung ist. Viele Schülerinnen und Schüler erfahren die Schule weniger als Ort des Aufgehobenseins als vielmehr als einen Ort der Ausgrenzung und Beschämung.

wieder auf; Schule bietet zum ersten Mal eine ernsthafte Möglichkeit zum Erwerb der deutschen (Bildungs-)Sprache. Dieser findet nicht nur im Deutschunterricht statt, sondern auch in informellen Kontexten, z.B. in den Pausen und anlässlich gemeinschaftlicher Aktivitäten.⁶ Eine der befragten Schulsozialarbeiterinnen sieht ihre Aufgabe vor allem in der Förderung der Klassengemeinschaft:

[...] und ich denke, dass es das Wichtige ist, in den Klassen eine Gemeinschaft aufzubauen, ich denke, das ist so das A und O, Freundschaften, da sollen sich Freundschaften bilden und dass halt irgendwie ein, einen Rahmen zu bieten, wo das geschehen kann, das ist so meine Idee (Interview mit Schulsozialarbeiterin S., Anhang Brümmer et al. 2016, S. 58).

Die Schulsozialarbeit an der berufsbildenden Schule fördert das Miteinander z.B. über ein Radioprojekt, gemeinsame Klassenfahrten auch von Parallelklassen, Feiern, sportliche Aktivitäten etc. Darüber hinaus wird die Schule zum Ort der Orientierung, der Unterstützung und des Vertrauens. So sagt Schülerin O: „Wenn ich ein Problem hab, geh ich direkt zu S“. Die angesprochene Schulsozialarbeiterin beschreibt ihre Aufgabe auch als Orientierungsfunktion, die Sicherheit gibt: „(...) dass die Schüler wissen, ah, wenn ich etwas nicht weiß, ich kann immer zu denen hingehen und sich halt auch n bisschen sicher dann fühlen“ (Anhang Brümmer et al. 2016, S. 55). Als ständige Ansprechpartnerin, die versucht, sich in allen Fragen der Situation Geflüchteter auf dem Laufenden zu halten, also z.B. auch in aufenthaltsrechtlichen Fragen und sonstigen Asylbelangen, unterstützt sie die Schüler und Schülerinnen in ihren Alltagsangelegenheiten und vermittelt auch damit Sicherheit. (Zeit-)Räume zu schaffen für informelle Begegnungen und Gespräche bildet hierbei die Voraussetzung für eine Unterstützung in Krisensituationen.

Ein Thema, das für die Kinder und vor allem Jugendlichen besonders belastend ist, ist die aufenthaltsrechtliche Situation. Die Schulsozialarbeiterin A. von einer hessischen Gesamtschule berichtet:

Also der Status ist immer so eine Grundfrage, wie kann ich hier sein, bin ich geduldet oder hab ich, bin ich abgelehnt im Asylverfahren oder wie auch immer. Dann geht es immer drum, okay was kann ich eigentlich wirklich tun (Interview mit Schulsozialarbeiterin A., Anhang El-Jazouli et al. 2016, S. 34).

Aus ihrer Sicht steht die Schule in der Verantwortung, die Kinder und Jugendlichen zu unterstützen und sich für ihr Bleiberecht einzusetzen:

Es gibt ja auch Schülerinnen und Schüler mit einem sehr unsicheren Status. Das heißt, also dann ist immer die Frage, was kann Schule tun, damit der Status gefestigt wird. Ähm ist die Schulentwicklung, läuft die gut also sagt man: Okay, das ist sehr positiv, die integriert sich super. Ähm weil jetzt gerade gab es Rundschreiben für eritreische und ähm (.)

⁶ Vgl. z.B. die Interviews mit Schülerin O und Schüler P einer berufsbildenden Schule in Bayern (siehe Anhang Brümmer et al. 2016, S. 11f., 19, 22).

weiß ich jetzt gar nicht, glaub eritreisch ist es, (I: Mhm, ja) dass sie ähm ausreisen sollen zum Beispiel. (I: Echt? Okay) Ja, also es wurde Aufforderung zur Ausreise (gegeben). Also da muss man halt natürlich gucken, was kann man tun als Schule. Aber das ist halt sehr fallbezogen (ebd., S. 32).

Dieses Engagement wird von der Gesprächspartnerin als Arbeitsauftrag der Schule wie auch der Sozialen Arbeit formuliert. Ein solches berufliches Selbstverständnis ist Ausdruck „pädagogischer Solidarität“ und Teil der notwendigen „Etablierung einer Willkommens-, Wertschätzungs- und Anerkennungskultur“ (Seibold 2015, S. 58). Vor allem aber folgt es einem – in der Praxis nicht immer fraglos geteilten – Selbstverständnis der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession (vgl. Prasad 2017).

Nonformale Bildungsprozesse und Ressourcenorientierung

Nonformale Bildungsorte können in besonderer Weise zu Orten der Persönlichkeitsbildung werden, zu Orten der Anerkennung, ohne den Druck von Zertifikaten. Sie ermöglichen stärker als formale Bildungskontexte, als der Unterricht mit seiner curricularen Rahmung, an den Ressourcen und an den – z.B. im informellen Sektor im Herkunftsland erworbenen – Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen anzuknüpfen. So kann defizitorientierten Ansätzen und paternalistischen Haltungen, bei denen die Geflüchteten eindimensional als hilfebedürftig und Opfer wahrgenommen werden, etwas entgegengesetzt werden (vgl. Seukwa 2014). Es wird ein zusätzlicher Raum geschaffen, in dem sich die Kinder als kompetent und selbstwirksam erfahren und nicht nur als Träger und Trägerinnen von Verlusten, sondern auch von Gewinnen.

Chancen bietet dabei die Öffnung der Schule nach außen, in den Sozialraum, das Quartier. Netzwerkstrukturen können das Ankommen an den neuen Lebensorten erleichtern und bei der Suche nach Perspektiven für die weitere Lebensplanung helfen, z.B. bei der Suche nach einem Praktikums- oder Ausbildungsplatz. Die verbandliche Jugendarbeit sollte in solche Netzwerke einbezogen werden, denn die selbstorganisierte Jugendarbeit steht für das Recht, selbst zu sprechen und nicht andere für sich sprechen zu lassen.

4. Strukturelle Herausforderungen

Die sozialpädagogische Antwort auf die Herausforderungen und die Möglichkeiten der Schulsozialarbeit ist nicht nur an Ressourcenfragen gebunden, sondern ebenso an die Frage, wie Schulsozialarbeit strukturell verankert ist. In der Arbeitsteilung entlang des üblichen Professionsverständnisses sehen sich die Lehrkräfte im System Schule vorrangig für die Bildungsvermittlung zuständig; für weitere Problemlagen sehen sie

sich oft als nicht kompetent oder fühlen sich sogar überfordert. So sagt eine Lehrerin an der berufsbildenden Schule:

[...] dann merke ich, die laden sich manchmal ein. Und manche sind alleine. So kriege ich das mit. Aber ich überlass solche Sachen den Sozialarbeitern, weil das meine Kompetenz überfordert. Darin bin ich überhaupt nicht geschult. Sie haben sehr viele Probleme. In sich, mit sich, mit der Situation. Ich versuche immer, einen ganz neutralen Raum zu gestalten und einen Lernort hier, wo sie sich sicher fühlen können. Ja, soweit. [...] Es gibt da Sozialarbeiter, die kennen sich da besser aus. Die können professionelle Hilfe vermitteln. Und wenn ich etwas merke, dann sage ich denen das. Also wir haben wöchentlich Meetings über die Klassen und tauschen uns aus über einzelne Schüler. Was läuft wie, ja (Interview mit LIII, Anhang Brümmer et al. 2016, S. 84f.).

Eine Lösung kann die Bildung von multiprofessionellen Teams in Schulen sein, so dass sich die verschiedenen Professionen hinsichtlich ihrer Kompetenzen und Aufgaben ergänzen können. Schulsozialarbeit hat einen anderen Arbeitsauftrag als die Lehrerschaft, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sind zeitlich flexibler und können jahrgangübergreifend arbeiten (vgl. Aden-Grossmann 2016, S. 188). Notwendig ist hierbei allerdings, dass die (Schul-)Sozialarbeit sich als eigenständig positioniert und einem Selbstverständnis folgt, welches die formalen Bildungsbelange des Systems Schule überschreitet. Inwieweit sie ihre Möglichkeiten ausschöpfen und ihre Aufgaben aktiv wahrnehmen kann, hängt dabei wesentlich von ihrer strukturellen Verankerung im System Schule ab. Es macht einen fundamentalen Unterschied für die Handlungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit aus, ob die Schulsozialarbeiterin bzw. der Schulsozialarbeiter ein festes Mitglied des Kollegiums oder nur für ein paar Stunden – beschäftigt über einen externen Träger – vor Ort ist.⁷

Die Interviews aus den studentischen Arbeiten zeigen exemplarisch, wie diese Verankerung sich auf das Selbstverständnis und die Handlungsfähigkeit der Schulsozialarbeit auswirkt (vgl. Anhang El-Jazouli et al. 2016). Wie intensiv das Wissen um die Lebenssituation der geflüchteten Schüler und Schülerinnen ist, inwieweit aktiv auf diese zugegangen wird, hängt auch mit dieser strukturellen Rahmung zusammen. So machen die Interviews sehr verschiedene Praxen sichtbar. Die Sozialarbeiterin der Schule A bezeichnet sich selbst als „quasi zur Schule“ gehörig (Interview mit Sozialarbeiterin A an einer kooperierenden hessischen Gesamtschule; ebd., S. 30), und sie berichtet, dass sie aktuell, d.h. zum Zeitpunkt des Interviews, damit befasst sei, ein Konzept zur „Integration“ der geflüchteten Kinder zu erarbeiten. Dem gegen-

⁷ Der Bundeskongress Schulsozialarbeit hat daher die Entwicklung verlässlicher Formen der Kooperation und Finanzierung sowie die Aufnahme der Schulsozialarbeit in das Jugendhilferecht und die Schulgesetze der Länder als Regelangebot an allen Schulen gefordert (vgl. Die Dortmunder Erklärung 2017). Damit könnte auch dem grundsätzlichen Problem der Schulsozialarbeit begegnet werden, oftmals „ein Zwitterwesen zwischen den Welten Schule und Kinder- und Jugendhilfe zu sein, das sozialrechtlich bisher nicht eindeutig fassbar gemacht worden ist“ (Lohn 2017, S. 80).

über berichtet die Sozialarbeiterin der hessischen integrierten Gesamtschule B, die bei einem externen Träger beschäftigt ist und nur einen kleinen Teil ihrer Arbeitszeit an der Schule verbringt, dass sie selbst noch nicht einmal Kontakt zu den geflüchteten Kindern, die bereits seit drei Monaten an der Schule sind, hatte:

[...] also ich denke, wenn der Bedarf da ist, dann werden wir auch angesprochen, ja ich glaube (4), du hast es selber mitgekriegt, das geht ja seit Oktober und die Flüchtlinge sind ja sozusagen hier einfach reingesteckt worden und man muss ja Konzepte entwickeln ja, und da könnte man natürlich gucken ob man sich dran beteiligt oder ob die Schule eben auf uns zukommt, das hat noch nicht stattgefunden ja (ebd., S. 58).

Die abwartende Haltung der Sozialarbeiterin entspricht dem üblichen *Procedere*, bei dem jährlich ein Leistungskatalog mit der Schule vereinbart wird (vgl. ebd., S. 57). Ihre Beschreibung zeigt jedoch auch, dass die geflüchteten Schüler und Schülerinnen nicht als „normale Adressaten“ ihrer Arbeit gesehen werden, sondern als eine „Sondergruppe“, um die sie sich erst dann kümmert bzw. kümmern kann, wenn es hierfür einen gesonderten Arbeitsauftrag gibt.

5. Grenzen pädagogischen Handelns

Schule wird in migrationspädagogischer Perspektive meist als der Ort untersucht, der Ausschlüsse, Dominanzverhältnisse, Differenzen, Rassismen und Bildungsbenachteiligung produziert und reproduziert. Diese strukturelle Funktion von Schule bleibt in dem hier vorgenommenen Blick auf die Mikrostrukturen der Schaffung eines Rahmens für geflüchtete Schüler und Schülerinnen außen vor, wäre zugleich aber notwendiger Bestandteil eines größeren Forschungsprojekts zum Thema (vgl. Geier 2016, S. 431ff.). Es ging uns an dieser Stelle darum zu fragen, ob bzw. wie die extrem ungleichen Voraussetzungen, denen geflüchtete Kinder und Jugendliche durch die beschriebenen Bedingungen in der totalen Institution Asyl ausgesetzt sind, in Ansätzen durch eine bewusst gestaltete Schularbeit in Kooperation mit Schulsozialarbeit ausgeglichen werden können. Schule, so unser Ergebnis, kann versuchen, Bedingungen dafür zu schaffen, dass sie für die geflüchteten Kinder und Jugendlichen in ihrer durch Unsicherheit geprägten Lebenssituation einen „sicheren Ort“ darstellt. Notwendig sind integrierte lebensweltorientierte Konzepte, um die Bewahrung bzw. Wiederherstellung der Autonomie der Lebenswelt zu ermöglichen; in einem solchen Setting kann die Schulsozialarbeit eine bedeutsame Rolle spielen. Zugleich wird die erfolgreiche Einbindung in Schule in diesen Prozess immer wieder durch politische Vorgaben konterkariert und somit das Engagement der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter sowie der Lehrkräfte durch die restriktiven Aufenthalts- und Migrationspolitiken unterlaufen und erschwert. Insofern ist eine politische Positionierung der jeweiligen Schule unabdingbar. Und nicht zuletzt: Bei aller Bedeutung der pädagogischen und Bildungsarbeit – Teilhabe kann

nicht nur über Bildung erreicht werden; Schule wie auch Schulsozialarbeit sind in ihrer Wirkung begrenzt. Die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen (und auch Erwachsenen) muss in allen Bereichen sicher sein.

Literatur und Internetquellen

- Aden-Grossmann, W. (2016): Geschichte der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Entwicklung und Perspektiven von Schulsozialarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Albrecht, J./Gölz, A./Scheurer, V./Stinner, M. (2016): Die Situation „unbegleiteter minderjähriger Ausländer“ im hessischen Bildungssystem. Anhang. URL: <https://www.socialnet.de/materialien/attach/307.pdf>; Zugriffsdatum: 17.06.2017.
- Alexandropoulou, M./Leucht, C./Salimovska, S. (2016): Gewährleistung der Kinderrechte in den Aufnahme- und Rückführungseinrichtungen für Asylbewerber mit geringer Bleibeperspektive. Pilotstudie im Auftrag der Hildegard Lagrenne Stiftung. Mannheim. URL: http://www.fluechtlingsrat-bayern.de/tl_files/2016_PDF-Dokumente/PILOT%20STUDIE%20Kinderrechte%20in%20ARE%202%20-%20final.pdf; Zugriffsdatum: 28.02.2017.
- Berthold, T. (2014): In erster Linie Kinder. Flüchtlingskinder in Deutschland. Hrsg. vom Deutschen Komitee für UNICEF, in Auftrag gegeben beim Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge e.V. Köln. URL: <https://www.unicef.de/blob/56282/fa13c2eefcd41dfca5d89d44c72e72e3/fluechtlingskinder-in-deutschland-unicef-studie-2014-data.pdf>; Zugriffsdatum: 17.06.2017.
- Bertram, H./Kohl, S. (2011): Zur Lage der Kinder in Deutschland 2010. Kinder stärken für eine ungewisse Zukunft. Hrsg. vom Deutschen Komitee für UNICEF e.V. Köln. URL: https://www.leopoldina.org/fileadmin/redaktion/Politikberatung/pdf/Bertram__Hans__mit__Steffen_Kohl.pdf; Zugriffsdatum: 17.06.2017.
- Brümmer, H./Kriechel, P./Lack, H./Läufer, L. (2016): Das Berufsintegrationsjahr einer bayrischen Berufsschule aus Sicht geflüchteter SchülerInnen. Anhang. URL: <https://www.socialnet.de/materialien/attach/311.pdf>; Zugriffsdatum: 17.06.2017.
- Deutsches Komitee für UNICEF (2015): Zur Situation der syrischen Kinder im Krieg und auf der Flucht. Unicef-Lagebericht. Köln. URL: <https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/presse/2015/lagebericht-kinder-syrien/93526>; Zugriffsdatum: 16.06.2017.
- Die Dortmunder Erklärung vom 05.12.2015 (2017). In: Hocke, N./Kleff, S.: Die Rolle der Schulsozialarbeit in der Menschenrechtserziehung. Berlin: Aktion Courage, S. 44–48.
- El-Jazouli, F./Lutz, M./Melch, D./Reinheimer, J. (2016): Schulische und pädagogische Konzepte der Teilhabe für geflüchtete Kinder an Gesamtschulen. Anhang. URL: <https://www.socialnet.de/materialien/attach/309.pdf>; Zugriffsdatum: 19.06.2017.
- Emmerich, M./Hormel, U./Jording, J. (2016): Des-/Integration durch Bildung? Flucht und Migration als Bezugsprobleme kommunalen Bildungsmanagements. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft 13: Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit. Hrsg. von A. Scherr und G. Yüksel. Lahnstein: Verlag Neue Praxis, S. 115–125.
- Friele, B. (2017): Die psychische Situation nach der Flucht. In: Seibold, C./Würfel, G. (Hrsg.): Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule. Weinheim/Basel: BeltzJuventa, S. 39–50.
- Geier, T. (2016): Schule. In: Mecheril, P. (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: BeltzJuventa, S. 433–448.
- Goffman, E. (1973): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Lewek, M./Naber, A. (2017): Kindheit im Wartezustand. Studie zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Flüchtlingsunterkünften in Deutschland. Köln: Deutsches Komitee für UNICEF.
- Lohn, C. (2017): Das Grundrecht auf Bildung. In: Seibold, C./Würfel, G. (Hrsg.): Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule. Weinheim: BeltzJuventa, S. 71–81.
- Massumi, M./Dewitz, N. von/Grießbach, J./Terhart, H./Wagner, K./Hippmann, K./Altinay, L. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. URL: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zug; Zugriffsdatum: 19.06.2017.
- Prasad, N. (2017): Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession im Kontext von Flucht. In: Gebrande, J./Melter, C./Bliemetsrieder, S. (Hrsg.): Kritisch ambitionierte Soziale Arbeit. Intersektional praxeologische Perspektiven. Weinheim: BeltzJuventa, S. 349–368.
- Schäfer G.E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim: Juventa.
- Seibold, C. (2015): Junge Flüchtlinge in der Schule. Aufgaben und Anforderungen an die Schulsozialarbeit. In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit 40, H. 11/12, S. 52–61.
- Seukwa, H.L. (2014): Soziale Arbeit mit Flüchtlingen zwischen Macht und Ohnmacht. In: Gag, M./Voges, F. (Hrsg.): Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit. Münster et al.: Waxmann.
- Spindler, S. (2016): Geflüchtete Kinder und Jugendliche im Bildungssystem. Forschungsberichte zu Bildungsprozessen in prekärer Lage. URL: <https://www.socialnet.de/materialien/27589.php>; Zugriffsdatum: 16.06.2017.
- Täubig, V. (2009): Totale Institution Asyl. Empirische Befunde zu alltäglichen Lebensführungen in der organisierten Desintegration. Weinheim: Juventa.
- UNHCR (United Nations High Commissioner of Refugees) (2015): Global Trends Forced Displacement 2015. URL: www.unhcr.org/576408cd7.pdf; Zugriffsdatum: 23.06.2017.
- Weiser, B. (2017): Aufenthalt und Schulbesuch. In: Seibold, C./Würfel, G. (Hrsg.): Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule. Weinheim: BeltzJuventa, S. 62–70.
- World Vision Deutschland/Hoffnungsträger Stiftung (Hrsg.) (2016): Angekommen in Deutschland. Wenn geflüchtete Kinder erzählen. Friedrichsdorf. URL: https://www.worldvision-institut.de/_downloads/allgemein/WorldVision_Fluchtstudie2016_web.pdf; Zugriffsdatum: 17.06.2017.
- Zander, M. (Hrsg.) (2011): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS.

Erika Schulze, Prof. Dr., geb. 1963, Professorin für die Soziologie der Kindheit und Jugend an der Fachhochschule Bielefeld.

E-Mail: Erika.Schulze@fh-bielefeld.de

Anschrift: Fachhochschule Bielefeld, Fachbereich Sozialwesen, Interaktion 1, 33619 Bielefeld

Susanne Spindler, Prof. Dr., geb. 1971, Professorin für Soziale Arbeit und Migration an der Hochschule Düsseldorf.

E-Mail: susanne.spindler@hs-duesseldorf.de

Anschrift: Hochschule Düsseldorf, Münsterstr. 156, 40476 Düsseldorf